

5 άρθρα και ένα συμπέρασμα για τη διγλωσσία

Εισαγωγή στην εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων

Οι γλώσσες των μεταναστών συνήθως είναι υποβαθμισμένες στα σχολικά συστήματα πολλών χωρών και το θέμα της διδασκαλίας τους συχνά προκαλεί έντονες αντιπαραθέσεις σε εκπαιδευτικούς και πολιτικούς κύκλους. Παράλληλα, οι γλώσσες των μεταναστών συχνά συνδέονται με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό κύρος ενώ συχνά θεωρούνται υπαίτιες για την κακή σχολική επίδοση παιδιών από μειονοτικές ομάδες.

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί σύμφωνα με την Romaine (1998) παρακολουθούν προγράμματα *εμβύθισης* [submersion programmes], δηλαδή διδάσκονται αποκλειστικά μέσω της πλειονοτικής γλώσσας) και ως εκ τούτου έχουν να αντιμετωπίσουν στο σχολείο μία γλώσσα την οποία δεν μιλούν στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Έτσι, επικρατεί μία αναντιστοιχία μεταξύ της γλώσσας του σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου (Appel και Muysken 1987).

Αυτή η αναντιστοιχία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε σχολική αποτυχία και δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο: η μειονοτική γλώσσα θεωρείται υπαίτια για τη σχολική αποτυχία και έτσι ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις απέναντί της (Cummins 1978, Χατζηδάκη και Κυριαζής 2003, Σκούρτου κ.ά. 2004).

Πολλοί ερευνητές της δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρούν ότι η κατάσταση αυτή μπορεί να αλλάξει μόνον αν η μειονοτική γλώσσα διδαχθεί στο σχολείο (Skutnabb-Kangas 1981, Baetens-Beardsmore 1986, Cummins 2000, Baker 2000, 2006). Ωστόσο, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική έχει υπάρξει έντονη αντίσταση σε δίγλωσσα προγράμματα που περιλαμβάνουν χαμηλού κύρους γλώσσες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Romaine, «από τη μία μεριά υπάρχει αντίσταση στη δίγλωσση εκπαίδευση και από την άλλη ανησυχία για την έλλειψη δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες. Κι αυτό γιατί η δίγλωσση εκπαίδευση έχει ταυτιστεί με μειονότητες, ανέχεια και ενισχυτική διδασκαλία, ενώ η διδασκαλία των λεγομένων διεθνών γλωσσών σε όλα τα σχολεία θεωρείται πολύτιμη, τόσο από οικονομικής όσο και από γνωστικής άποψης» (σελ. 68).

Εν τούτοις, πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η δίγλωσση εκπαίδευση έχει ποικίλα γνωστικά και ψυχολογικά οφέλη για τους μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης για μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων

Ενώ μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του οι σχετικές με τη διγλωσσία έρευνες καταλήγουν σε αρνητικά γι' αυτήν αποτελέσματα (π.χ ότι προκαλεί διανοητική σύγχυση στο δίγλωσσο άτομο, ότι οι δίγλωσσοι έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη από τους μονόγλωσσους, κλπ) οι πιο πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν ότι η διγλωσσία σχετίζεται με οφέλη στη μεταγλωσσική συνείδηση (Cummins 1978, Bialystok 1987^α, 1987^β, 1988), στις δεξιότητες αναγωγικής λογικής στα μαθηματικά (Dawe 1983, Clarkson 1992) και στην εκμάθηση τρίτης γλώσσας (Bild και Swain 1989, Swain κ.ά. 1991). Σύμφωνα με τη Romaine (1998) έρευνες που έχουν επιχειρήσει να δείξουν ότι η διγλωσσία συνδέεται με χαμηλότερο IQ, με χαμηλή επίδοση σε γλωσσικά τεστ κλπ, αναφέρονται σε μαθητές που παρακολουθούσαν προγράμματα *εμβύθισης* [submersion-type programmes]. Στα προγράμματα εμβύθισης οι μαθητές έχουν μία μητρική γλώσσα χαμηλού κύρους. Τα κίνητρό τους για μάθηση είναι χαμηλά γιατί δεν έχουν δικαίωμα επιλογής γλώσσας, και οι γονείς τους, που συνήθως είναι χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού κύρους, δεν συμμετέχουν στη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους (Skutnabb-Kangas 1981). Σε τέτοιες περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα αποτελεί απειλή για την πρώτη, φαινόμενο που έχει ονομαστεί από τον Lambert (1980) *αφαιρετική διγλωσσία* [subtractive bilingualism].

Από την άλλη μεριά, τα περισσότερα οφέλη της διγλωσσίας (όπως π.χ. μεγαλύτερη μεταγλωσσική συνείδηση) έχουν εμφανιστεί σε μαθητές που παρακολουθούσαν προγράμματα *εμβάπτισης* [immersion]. Σ' αυτή την περίπτωση, που συνήθως αφορά μαθητές μίας πλειονοτικής ομάδας που διδάσκονται μέσω μίας δεύτερης γλώσσας με μεγάλο γόητρο, το παιδί μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα χωρίς να δημιουργούνται απώλειες στην πρώτη του γλώσσα (Romaine 1998). Αυτή η κατάσταση ονομάζεται *προσθετική διγλωσσία* [additive bilingualism] (Lambert 1980).

Τα προγράμματα εμβάπτισης προορίζονται για πλειοψηφικές ομάδες που επιθυμούν να γίνουν δίγλωσσες, τα κίνητρα για εκμάθηση αυτής της γλώσσας είναι μεγάλα, το πρόγραμμα είναι προαιρετικό και όλοι όσοι συμμετέχουν στη δίγλωσση διαδικασία έχουν τον ίδιο σκοπό (Baetens Beardsmore 1986). Το γεγονός ότι η πρώτη γλώσσα των μαθητών έχει υψηλό κύρος - όντας η γλώσσα της πλειονοτικής ομάδας - παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των προγραμμάτων εμβάπτισης.

Μία θεωρία που ως ένα βαθμό εξηγεί γιατί μερικοί τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης για ορισμένους πληθυσμούς είναι πιο επιτυχείς από άλλους, λέγεται *Θεωρία/Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων* ή αλλιώς *Θεωρία των Κατωφλιών* [Thresholds Theory/Threshold Level Hypothesis]. Τις βασικές της αρχές έθεσαν οι Tukomaa και Skutnabb-Kangas (1977) και ο

Cummins (1976). Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, το παιδί πρέπει να κατακτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας έτσι ώστε να μην του παρουσιαστούν αρνητικές ή επιβλαβείς γνωστικές συνέπειες. Εάν ένα παιδί έχει χαμηλό επίπεδο ικανότητας στην πρώτη του γλώσσα (Γ1), τότε ανάλογο χαμηλό επίπεδο θα παρουσιάζει και η δεύτερή του γλώσσα (Γ2) οπότε δεν μπορεί να αναπτυχθεί προσθετική διγλωσσία. Όταν αυτό το παιδί έλθει σε επαφή με την «ακαδημαϊκή» γλώσσα του σχολείου που απαιτεί υψηλά επίπεδα γραμματισμού θα αντιμετωπίσει προβλήματα στην αφομοίωση της σχολικής ύλης. Έτσι, για τα μειονοτικά παιδιά είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η διατήρηση και υποστήριξη της Γ1 προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο διγλωσσίας που θα τους επιτρέψει να αντεπεξέλθουν στην ακαδημαϊκή γλώσσα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Όταν ένα παιδί από τη γλωσσική πλειονότητα παρακολουθεί ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, η υποστήριξη για την Γ1 είναι ήδη παρούσα, οπότε το παιδί αυτό έχει εξορισμού το -απαιτούμενο για την προσθετική διγλωσσία- επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην πρώτη του γλώσσα.

Μία δεύτερη υπόθεση που αναπτύσσει ο Cummins (1978, 2000) είναι η *Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης*, γνωστή ως **Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών**. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, αν αναπτυχθεί ακαδημαϊκή ικανότητα στη μειονοτική γλώσσα μέσω της διδασκαλίας της στο σχολείο, αυτή η ικανότητα θα μεταφερθεί και στην πλειονοτική γλώσσα. Τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με γερές βάσεις στη Γ1 μαθαίνουν και την απαιτητική γλώσσα του σχολείου γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω της Γ1 μεταφέρονται στη Γ2. Έτσι, οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση όσον αφορά τις έννοιες και τις δεξιότητες σκέψης (Cummins 2000). Επιπλέον, η μεταφορά από μία γλώσσα σε μία άλλη μπορεί να είναι αμφίδρομη: όταν η μητρική γλώσσα προωθείται στο σχολείο (π.χ. σε ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης) οι έννοιες και οι δεξιότητες γραμματισμού που τα παιδιά μαθαίνουν στην πλειονοτική γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν και στη γλώσσα του σπιτιού. Ο Cummins (2000) περιγράφει την αλληλεξάρτηση των εννοιών, δεξιοτήτων και γλωσσικών γνώσεων που κάνουν αυτή τη μεταφορά δυνατή με τον όρο *Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα* [Common Underlying Proficiency]. Επιπλέον, πολύχρονες έρευνες της Virginia Collier (1987, 1988, 1992) των Thomas και Collier (1997) και των Hakuta κ.ά. (2000) έδειξαν ότι ενώ τα παιδιά των μεταναστών ανέπτυσαν επικοινωνιακές δεξιότητες στην πλειονοτικής γλώσσας μέσα σε 2 περίπου χρόνια, η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας έπαιρνε 7-10 χρόνια για να αναπτυχθεί. Ο Cummins (1984) εκφράζει αυτό το διαχωρισμό με τους όρους *βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες* (ΒΔΕΔ) [BICS] και *γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια* (ΓΑΓΕ) [CALP]. Αυτή η διάκριση εξηγεί το γεγονός ότι, ενώ οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες φαινομενικά έχουν άπταιστες προφορικές δεξιότητες στην πλειονοτική

γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την πιο απαιτητική γλώσσα του σχολικού προγράμματος (όπως θα δούμε αργότερα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη κάνουν αναφορές αυτού του τύπου για τα παιδιά των μεταναστών στην Ελλάδα). Σύμφωνα με τον Cummins (1984) η διάκριση μεταξύ ΒΔΕΔ και ΓΑΓΕ υποδηλώνει ότι η «κοινή βασική ικανότητα» είναι ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Έτσι, αν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενδέχεται να αναπτύξουν ευκολότερα ακαδημαϊκή ικανότητα στην πλειονοτική γλώσσα. Τα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση στη γλώσσα του σπιτιού δεν αναπτύσσουν μόνο δεξιότητες στη συγκεκριμένη γλώσσα. Αναπτύσσουν παράλληλα γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου που θα τα βοηθήσει όχι μόνο στο να μάθουν ανάγνωση και στην πλειονοτική γλώσσα, αλλά και στην γνωστική τους ανάπτυξη εν γένει. Όπως αναφέρει ο Cummins (1984), «η μεταφορά αυτή είναι πολύ πιο πιθανό να λάβει χώρα από μία μειονοτική προς μία πλειονοτική γλώσσα εξαιτίας της μεγαλύτερης έκθεσης στο γραμματισμό της πλειονοτικής γλώσσας και μεγαλύτερης πίεσης από το κοινωνικό περιβάλλον για την εκμάθησή της» (σ. 143).

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών έχει υποστηριχθεί από πολλές εμπειρικές έρευνες (Cummins 1989, Gonzalez 1989, Verhoeven 1991, Verhoeven και Aarts 1998, Wagner 1998, Huguet κ.ά. 2000). Ο Gonzalez (1989) σε μελέτη που περιλάμβανε ισπανόφωνα παιδιά στις ΗΠΑ, συνέκρινε την γλωσσική ικανότητα στα αγγλικά και στα ισπανικά δύο ομάδων μαθητών 6^{ης} τάξης που φοιτούσαν σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που είχαν πάει σχολείο στο Μεξικό τουλάχιστον 2 χρόνια προτού μεταναστεύσουν στις ΗΠΑ και η δεύτερη ομάδα είχε μαθητές που είχαν γεννηθεί στο Μεξικό αλλά μετανάστευσαν στις ΗΠΑ πριν αρχίσουν το σχολείο. Βρέθηκε ότι οι μαθητές της πρώτης ομάδας που είχαν πάει στο σχολείο στο Μεξικό απέδωσαν πολύ καλύτερα στα τεστ κατανόησης γραπτού λόγου και στις 2 γλώσσες από τους μαθητές της δεύτερης που είχαν φοιτήσει αποκλειστικά σε αμερικανικά σχολεία. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ξεπέρασαν τους μαθητές της πρώτης στην παραγωγή προφορικού λόγου και στην προφορική επικοινωνιακή ικανότητα στα αγγλικά. Και οι δύο ομάδες ωστόσο επέδειξαν υψηλό επίπεδο ικανότητας στην προφορική επικοινωνιακή ικανότητα στα ισπανικά. Ο Gonzalez κατέληξε στο ότι οι μαθητές που είχαν φοιτήσει σε μεξικανικό σχολείο μετέφεραν τις δεξιότητες της ακαδημαϊκής γλώσσας από τα ισπανικά στα αγγλικά και γι' αυτό ξεπέρασαν σε αυτό τον τομέα τους συμμαθητές τους που είχαν φοιτήσει εξ ολοκλήρου σε αμερικανικό σχολείο.

Σε παρόμοια πλαίσια κινείται και η πολυετής έρευνα του Verhoeven (1991) πάνω σε δίγλωσσους μαθητές τουρκικής καταγωγής στην Ολλανδία. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν

138 παιδιά εργατών που βρίσκονταν στην Ολλανδία τουλάχιστον 2 χρόνια προτού αρχίσουν το νηπιαγωγείο. Μερικά παιδιά διδάχθηκαν ανάγνωση πρώτα στα ολλανδικά στην 1^η τάξη και στα τουρκικά στη 2^η. Σε άλλα παιδιά χρησιμοποιήθηκε μία μεταβατική προσέγγιση όπου διδάχθηκαν πρώτα ανάγνωση στα τουρκικά και δύο μήνες αργότερα στα ολλανδικά σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα. Η έρευνα έδειξε ότι στα παιδιά που φοίτησαν στο μεταβατικό πρόγραμμα και έμαθαν ανάγνωση πρώτα στα τουρκικά υπήρχαν ενδείξεις θετικής μεταφοράς από τα τουρκικά στα ολλανδικά σε διάφορες αναγνωστικές δεξιότητες. Στα παιδιά του άλλου προγράμματος σημειώθηκε αντίστροφη μεταφορά δεξιοτήτων από τα ολλανδικά (Γ2) στα τουρκικά (Γ1).

Εν ολίγοις, βάσει των παραπάνω ερευνών μπορούμε να πούμε ότι και οι δύο γλώσσες ενός δίγλωσσου παιδιού τροφοδοτούν η μία την άλλη όταν αξιοποιούνται κατάλληλα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διάκριση που έκανε ο Cummins μεταξύ ΒΔΕΔ (CALP) και ΓΑΓΕ (BICS) έχει δεχθεί ευρεία κριτική. Οι Martin-Jones και Romaine (1986) εκφράζουν αμφιβολίες για το πώς η διάκριση αυτή μπορεί να εξεταστεί ερευνητικά. Ο Wiley (1996) ότι αυτοί οι όροι (ΒΔΕΔ και ΓΑΓΕ) είναι συνήθως ασαφείς, φορτισμένοι σημασιολογικά και υπάρχει κίνδυνος να δημιουργήσουν μία υπεραπλουστευμένη και στερεοτυπική μορφή της ατομικής λειτουργίας και των διεργασιών στην τάξη ενώ Ο Baker (2006) αναφέρει ότι η σχέση ανάμεσα στη γλωσσική και στη γνωστική ανάπτυξη έγκειται σε πολλούς άλλους παράγοντες, εκτός από αυτούς που παρουσιάζονται στη θεωρία, όπως πολιτισμικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, κοινοτικούς, οικογενειακούς και τις προσδοκίες των δασκάλων.

Ο Cummins (2000) λαμβάνοντας υπ' όψιν τα σχόλια των επικριτών του επεξέτεινε το μοντέλο του για να περιλάβει εκτός από γνωστικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Αυτό το αναθεωρημένο μοντέλο παρουσιάζεται παρακάτω.

Αφομοιωτικός και διαπολιτισμικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση

Ο Cummins (2000) διακρίνει μεταξύ *αφομοιωτικού* και *διαπολιτισμικού* προσανατολισμού στην εκπαίδευση. Ο αφομοιωτικός προσανατολισμός, ή προσανατολισμός αποκλεισμού, κοινή εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες μέχρι τη δεκαετία του '60, εξακολουθεί να υφίσταται σε αρκετές ακόμα και σήμερα. Στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής στην εκπαίδευση ήταν είτε να αποκλείσει ορισμένες ομάδες από την κυρίαρχη ομάδα είτε να τις αφομοιώσει εντελώς, ενισχύοντας τις *πιεστικές σχέσεις εξουσίας* που είναι διάχυτες τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι πιεστικές σχέσεις εξουσίας αναφέρονται στην άσκηση εξουσίας από ένα ισχυρό άτομο, ομάδα ή χώρα, σε βάρος ενός υποτελούς ατόμου, ομάδας ή χώρας (Cummins 2000). Για παράδειγμα, στο παρελθόν, θεσμοί της κυρίαρχης ομάδας (π.χ το σχολείο) έχουν ζητήσει από τις υποτελείς ομάδες να αρνηθούν την πολιτιστική τους ταυτότητα και τη γλώσσα τους προκειμένου να επιτύχουν στην «κυρίαρχη» κοινωνία. Επίσης, στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς έπρεπε να κινηθούν με γνώμονα την «αλήθεια» που εκφράζεται από την κυρίαρχη κοινωνία. Ο Cummins (2000) αναφέρει τρία παραδείγματα εκπαιδευτικών δομών που ανακλούν πιεστικές σχέσεις εξουσίας:

- προγράμματα εμπύθισης για δίγλωσσους μαθητές που καταπιέζουν την Γ1 των μαθητών και την πολιτιστική τους ταυτότητα
- ο αποκλεισμός αλλοεθνών γονέων από την συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και
- το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος εκπροσωπεί αποκλειστικά τις προοπτικές και τις εμπειρίες της κυρίαρχης ομάδας χωρίς αναφορές σε υποτελείς ομάδες.

Ο διαπολιτισμικός ή μετασχηματιστικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση βασίζεται σε αρχές φυλετικής και πολιτισμικής ισότητας και δεσμεύεται να εκπαιδεύσει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση συνεπάγεται αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που βασίζονται σε *συνεργατικές σχέσεις εξουσίας* (Cummins 2000). Οι συνεργατικές σχέσεις εξουσίας αναφέρονται στον όρο «εξουσία» με την έννοια της «ενδυνάμωσης» του μαθητή ώστε να βελτιώσει την επίδοσή του. Η εξουσία αυτή δεν είναι παγιωμένη αλλά ενεργοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους. Όσο περισσότερο ενδυναμώνεται ένα άτομο ή μία ομάδα τόσο αυξάνει η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, ενώ παράλληλα μειώνεται η ηγεμονική δύναμη της κυρίαρχης ομάδας. Οι μαθητές που έχουν σχολικές εμπειρίες τέτοιου είδους συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία επειδή η ταυτότητά τους επικυρώνεται και ενισχύεται μέσα

από την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έχουν την αίσθηση ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα γίνει αποδεκτή μέσα στην τάξη. Άρα, η εκπαίδευση που βασίζεται σε συνεργατικές σχέσεις εξουσίας δεν σιωπά τη δύναμη της αυτό-έκφρασης αλλά την αμβλύνει (Cummins 2000).

Επιπλέον, στα σχολεία που ακολουθούν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και οι γονείς συμμετέχουν σε ειδικά οργανωμένες δραστηριότητες. Οι Lucas κ.ά (1990) αναφέρουν ότι σχολεία στα οποία υπάρχει προσωπικό που γνωρίζει τις γλώσσες των γονέων, δείχνουν έμπρακτα την υποστήριξή τους στη γονική συμμετοχή στο σχολείο. Οι Moll κ.ά (1992) έχουν υπογραμμίσει πώς οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς μπορούν να ανακαλύψουν τα *κεφάλαια γνώσεων* που υπάρχουν στην κοινότητα και να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους.

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται σε σχολεία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό υιοθετεί τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μαθητών. Πρωτοβουλίες των Edwards (1998), και Chow και Cummins (2003) για παράδειγμα, περιλαμβάνουν δίγλωσσα βιβλία και ιστορίες για μειονοτικούς μαθητές. Οι αρχές και οι στόχοι του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στρέφονται γύρω από α) την αναγνώριση και τη χρήση της Γ1 των μαθητών στο σχολείο, β) τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του σχολείου και της μειονοτικής οικογένειας γ) την στήριξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών σχετικά με τη γλώσσα και την καταγωγή τους και δ) τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά των μεταναστών.

Η διάκριση μεταξύ αφομοιωτικού και διαπολιτισμικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη μονόγλωσσου ή δίγλωσσου τύπου διδασκαλία. Παρακάτω επιχειρείται μία ανασκόπηση αυτών των τύπων σε διάφορα περιβάλλοντα.

Μονόγλωσσες και δίγλωσσες μορφές εκπαίδευσης

Η τυπολογία που θα παρουσιάσουμε εδώ βασίζεται στον Baker (2006)¹. Ο Baker περιγράφει τρεις κατηγορίες: μονόγλωσσες μορφές εκπαίδευσης, ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης και ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αν και η τυπολογία του Baker αναφέρεται και σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για μαθητές-ομιλητές της πλειονοτικής γλώσσας, για λόγους σχετικότητας με την παρούσα μελέτη περιοριζόμαστε σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων

Στις *μονόγλωσσες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης* (Πίνακες 1 και 2) η γλώσσα της τάξης είναι η πλειονοτική, ενώ στις *ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης* η μειονοτική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για λίγο διάστημα για λόγους εγκλιματισμού των μαθητών. Αναμένεται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην κυρίαρχη γλώσσα το συντομότερο δυνατό (Baker 2006). Οι μονόγλωσσες και οι ασθενείς μορφές εκπαίδευσης είναι κατά βάση αφομοιωτικές με απώτερο στόχο τη μετάβαση από τη μειονοτική γλώσσα και πολιτισμό στη γλώσσα και τον πολιτισμό αυτών που έχουν περισσότερη δύναμη και κύρος (Baker 2006).

Στις *ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης* από την άλλη μεριά (Πίνακας

Πίνακας 1 Μονόγλωσσες μορφές εκπαίδευσης

<i>Τύπος προγράμματος</i>	<i>Τυπική προέλευση παιδιού</i>	<i>Γλώσσα της τάξης</i>	<i>Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος</i>	<i>Απώτερος γλωσσικός στόχος</i>
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (δομημένη εμπύθιση)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη Γλώσσα	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Με μεταβατικές-αντισταθμιστικές	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές αντισταθμιστικές	Αφομοίωση	Μονογλωσσία

¹ Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες τυπολογίες δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Mackey 1970, Skutnabb-Kangas 1981).

τάξεις)		τάξεις στη Γ2		
ΑΠΟΜΟΝΩΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)	Απαρτχάντ	Μονογλωσσία

Πηγή: (Προσαρμογή από Baker 2006:215)

Πίνακας 2 Ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης

<i>Τύπος προγράμματος</i>	<i>Τυπική προέλευση παιδιού</i>	<i>Γλώσσα της τάξης</i>	<i>Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος</i>	<i>Απώτερος γλωσσικός στόχος</i>
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μετάβαση από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Σχετική μονογλωσσία
ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)	Χωρισμός/Αυτονομία	Περιορισμένη Διγλωσσία

Πηγή: (Προσαρμογή από Baker 2006:215)

Πίνακας 3 Ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης

<i>Τύπος προγράμματος</i>	<i>Τυπική προέλευση παιδιού</i>	<i>Γλώσσα της τάξης</i>	<i>Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος</i>	<i>Απώτερος γλωσσικός στόχος</i>
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ/ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ	Γλωσσική μειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση στη Γ1	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΑΜΦΙΔΡΟΜΟ	Ανάμεικτη: Γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα	Μειονοτική και πλειονοτική ή	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός

Source: (Adapted from Baker 2006:216)

3). η γλώσσα της τάξης συχνά ποικίλει. Αρχικά η έμφαση μπορεί να δίδεται στη μία γλώσσα, αλλά σταδιακά, και ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, χρησιμοποιούνται εξίσου και οι δύο γλώσσες. Οι ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν στόχο τη διγλωσσία και τον διγλωσσικό αλφαριθμητισμό ενώ δημιουργούν πολιτιστικό πλουραλισμό και πολυπολιτισμικότητα στο παιδί και στην κοινωνία (Baker 2006). Υπό αυτή την έννοια ακολουθούν διαπολιτισμικό/μετασχηματιστικό προσανατολισμό.

Οι μορφές εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε μία χώρα εξαρτώνται από τον γλωσσικό σχεδιασμό και τις γλωσσικές πολιτικές που ακολουθεί η εκάστοτε χώρα. Προγράμματα ισχυρής διγλωσσίας για μειονοτικούς μαθητές έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί για πολλά χρόνια στον Καναδά και στην Αυστραλία, καθώς, και οι δύο αυτές χώρες είναι πολυπολιτισμικές βάσει του συντάγματός τους (Baker 2006).

Στις ΗΠΑ η εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μειονοτικών γλωσσών άρχισε στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Το 1963, μερικά σχολεία στη Φλώριδα δημιούργησαν Ισπανο-αγγλικά προγράμματα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αυξανόμενου αριθμού Κουβανών μαθητών. Ύστερα από αυτή την καινοτομία, το 1967 ψηφίζεται η Ρύθμιση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας εγκρίνονται κονδύλια για δίγλωσσα προγράμματα για όλους τους μειονοτικούς μαθητές (Appel και Muysken 1987). Ωστόσο, σε μερικά μέρη των ΗΠΑ υπήρξε ισχυρή αντίσταση στη δίγλωσση εκπαίδευση. Στην Καλιφόρνια για παράδειγμα, μία πολιτική ομάδα γνωστή ως το κίνημα «Μόνο Αγγλικά» (English Only Movement), προώθησε τα αγγλικά ως την επίσημη γλώσσα στις ΗΠΑ (Schmid 2000). Οι δραστηριότητες αυτού του κινήματος μεταξύ άλλων περιελάμβαναν πολιτικές πιέσεις για συνταγματική τροποποίηση που θα θέσπιζε την αγγλική ως επίσημη γλώσσα, μείωση των κονδυλίων για τη δίγλωσση εκπαίδευση και περιορισμό της σε βραχυπρόθεσμα μεταβατικά προγράμματα. Σύμφωνα με την Schmid (2000) το κίνημα «Μόνο Αγγλικά» έχει τις ρίζες του στην «ισπανοφοβία», επειδή τα ισπανικά είναι η πιο διαδεδομένη γλώσσα στις ΗΠΑ μετά τα αγγλικά, ενώ οι ισπανόφωνες κοινότητες παρουσιάζονται να έχουν τα υψηλότερα ποσοστά εθνογλωσσικής διατήρησης. Παράλληλα, ορισμένοι πολιτικοί κινδυνολογώντας, υποστηρίζουν ότι οι ισπανόφωνοι σκοπεύουν να «κατακτήσουν» τις ΗΠΑ λόγω μεγάλων κυμάτων μετανάστευσης, γλωσσικής διατήρησης, υψηλών ποσοστών γεννήσεων και ταύτισης με τις κοινότητές τους. Ως αποτέλεσμα των δισταμένων απόψεων για τη δίγλωσση εκπαίδευση στις ΗΠΑ, λειτουργούν διάφοροι τύποι εκπαίδευσης. Π.χ υπάρχουν προγράμματα εμπύθισης, εμπύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις, μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα, και γλωσσικά αμφίδρομα προγράμματα (Baker 2006).

Στην Ευρώπη γίνεται η εξής διάκριση στη συζήτηση για τη δίγλωσση εκπαίδευση σε μειονοτικές γλώσσες. Γίνεται λόγος από τη μία για «γηγενείς μειονοτικές γλώσσες» και από την άλλη για «γλώσσες μεταναστών». Ο όρος γηγενείς μειονοτικές γλώσσες αναφέρεται σε εκείνες τις γλώσσες που η παρουσία τους στην Ευρώπη χρονολογείται από τον 19^ο αι. όταν κατά τη διάρκεια του σχηματισμού των νέων Ευρωπαϊκών κρατών αυτές οι γλώσσες εξοστρακίστηκαν από το πολιτειακό επίπεδο, κυρίως μέσω του αποκλεισμού τους από την εκπαίδευση (Extra και Yagmur 2004). Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες μερικές από αυτές τις γηγενείς μειονοτικές γλώσσες (π.χ τα φριζικά στην Ολλανδία και τα καταλανικά στην Ισπανία) έχουν δεχθεί νομική προστασία καθώς και εκπαιδευτική στήριξη τόσο σε επίπεδο κρατών στα οποία ομιλούνται όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και οι γλώσσες των μεταναστών συχνά θεωρούνται θεμελιώδεις αξίες από τους ομιλητές τους δεν απολαμβάνουν αντίστοιχη νομική και πολιτική προστασία με τις μειονοτικές γηγενείς

γλώσσες, π.χ δεν χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, η εκμάθηση και οπωσδήποτε η διδασκαλία των γλωσσών των μεταναστών συχνά θεωρούνται από τις κοινωνίες υποδοχής ως εμπόδιο για την ένταξη των μεταναστών. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οδηγίες που δίδονται σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών των μεταναστών είναι αόριστες και ετεροχρονισμένες (Extra και Yagmur 2004). Έτσι, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τα προγράμματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών διοργανώνονται και χρηματοδοτούνται από τις ίδιες τις μεταναστευτικές κοινότητες. Στη Γαλλία π.χ., οι τάξεις μητρικής γλώσσας διοργανώνονται από τις χώρες αποστολής και επιβλέπονται από τις γαλλικές εκπαιδευτικές αρχές. Στη Μεγάλη Βρετανία, διδάσκονται 61 μειονοτικές γλώσσες σε συμπληρωματικά σχολεία (complementary schools) ή τάξεις. Αυτά διοργανώνονται κυρίως από τις κοινότητες και τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Επιπλέον, 35 συνολικά γλώσσες μεταναστών διδάσκονται σε πολλά δημόσια σχολεία αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, η διδασκαλία της αγγλικής διεξάγεται από δίγλωσσους καθηγητές στα αγγλικά και στη γλώσσα των μειονοτικών μαθητών (CILT report 2005). Στη Γερμανία υπάρχει ένας συνδυασμός προγραμμάτων και προσανατολισμών στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών. Π.χ υπάρχουν προγράμματα εμπύθισης και μεταβατικά, καθώς και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών (π.χ τουρκικά) αντί της ξένης γλώσσας (π.χ αγγλικά). Υπάρχουν επίσης απομονωτικά προγράμματα όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα, για μαθητές που επιθυμούν να αποκτήσουν τυπικά προσόντα από τις χώρες προέλευσης. Τέλος, υπάρχουν μαθήματα μητρικής γλώσσας που διοργανώνονται με πρωτοβουλία των κοινοτήτων των μεταναστών (Σκούρτου κ.ά. 2004). Αυτό που φαίνεται κάπως παράδοξο στη γερμανική περίπτωση είναι ότι ενώ από τη μία μεριά φαίνεται ότι έχουν ληφθεί αρκετά μέτρα για τη (δι)γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, από την άλλη το γενικότερο ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται όλες οι παραπάνω πρωτοβουλίες θεωρεί τους μετανάστες «επισκέπτες εργάτες» που τελικά θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Στη Σουηδία, η δίγλωσση εκπαίδευση περιλαμβάνει προγράμματα γλωσσικής διατήρησης/κληρονομιάς, μεταβατικά προγράμματα (βλ. πίνακες 2, 3), καθώς και τμήματα μητρικής γλώσσας που διοργανώνονται με πρωτοβουλία των μεταναστευτικών κοινοτήτων (Baker 2006).

Συμπερασματικά, ενώ σε μερικές χώρες (όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς) οι γλωσσικές πολιτικές στοχεύουν στη δίγλωσσία και στο δίγλωσσο γραμματισμό, σε άλλες κυριαρχεί σκεπτικισμός και καχυποψία αναφορικά με τη διδασκαλία των γλωσσών των μεταναστών,

εκτός περιπτώσεων όπου η διδασκαλία τους θεωρείται ότι διευκολύνει την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Τι από όλα αυτά όμως ισχύει στην Ελλάδα; Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα είναι το θέμα της επόμενης ενότητας.

Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με στατιστικές του Υπουργείου Παιδείας, τη σχολική χρονιά 2004-05 φοιτούσαν περίπου 110.000 αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία επί συνόλου 1.500.000 μαθητών (Βλ. πίνακα 2.4). Εάν σε αυτό τον αριθμό προσθέσουμε και 27.000 παλιννοστώντες, το ποσοστό των μαθητών που είναι δυνάμει δίγλωσσοι σε μία άλλη γλώσσα και στα ελληνικά φτάνει περίπου το 9,5%. Επιπλέον, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μετανάστες στην Ελλάδα βρίσκονται κατανεμημένοι παντού, τυχαίος αριθμός μαθητών που είναι ομιλητές και μίας άλλης γλώσσας εκτός της ελληνικής μπορεί να βρεθεί σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας (Σκούρτου κ.ά. 2004).

Πίνακας 1 Κατανομή γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2004-05.

<i>Βαθμίδα</i>	<i>Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών</i>	<i>Αριθμός Παλιννοστώντων μαθητών</i>	<i>Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων μαθητών</i>	<i>Αριθμός Ημεδαπών, Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων μαθητών</i>
Νηπιαγωγεία	9.503	1.580	11.083	138.304
Δημοτικά	59.334	8.405	67.739	638.550
Γυμνάσια	29.170	7.217	36.387	333.989
Λύκεια και ΤΕΕ	15.456	7.528	22.984	338.189
Σύνολο	113.463	24.730	138.193	1.449.032

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2006

Η αύξηση του αριθμού των παλιννοστώντων Ελλήνων από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και των ΗΠΑ προς το τέλος των δεκαετιών 1970 και 1980, οδήγησε την ελληνική πολιτεία να λάβει τα πρώτα θεσμικά μέτρα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Έτσι, με το νόμο 1404/1983 δημιουργήθηκαν «Φροντιστηριακά Τμήματα» και «Τάξεις Υποδοχής» με σκοπό να εντάξουν παλιννοστώντες και αλλοδαπούς μαθητές στο ελληνικό σχολικό σύστημα διδάσκοντάς τους εντατικά την ελληνική γλώσσα². Το 1990 οι τάξεις υποδοχής εντάχθηκαν

² Τα φροντιστηριακά τμήματα παρέχουν δύο ώρες διδασκαλίας αφού τελειώσουν τα μαθήματα του σχολείου για μειονοτικούς μαθητές. Αν και ο συνήθης χρόνος διδασκαλίας διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, ο μέσος

στο γενικό σχολικό σύστημα και οι μαθητές διδάσκονταν ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Το 1994 με υπουργική απόφαση δίνεται η ευκαιρία της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών. Παρά αυτή την απόφαση, η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των παιδιών των μεταναστών απουσιάζουν από τις τάξεις υποδοχής (Δαμανάκης 1997). Σύμφωνα με τους Σκούρτου κ.ά (2004) αυτό το γεγονός δηλώνει ότι η διδασκαλία και σε αυτές τις τάξεις παραμένει στην ουσία προσανατολισμένη στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών.

Ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών των μεταναστών στις ελληνικές σχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 οδήγησε στη δημιουργία ενός Ινστιτούτου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) το 1996 στο Υπουργείο Παιδείας καθώς και στην ψήφιση του νόμου «Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Αυτός ο νόμος αντιπροσωπεύει την πρώτη επίσημη αναγνώριση από τις ελληνικές αρχές του ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νόμος αποτελείται από 11 κεφάλαια, εκ των οποίων μόνο ένα αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ενώ τα υπόλοιπα 10 αναφέρονται στην εκπαίδευση των μαθητών της ελληνικής διασποράς. Στο νόμο γίνεται γενική αναφορά στους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο περιεχόμενο και στην οργανωτική της δομή. Πιο συγκεκριμένα, οι νομοθέτες προτείνουν τη δημιουργία «διαπολιτισμικών σχολείων». Πρόκειται για τον νέο τύπο σχολείου όπου φοιτούν κυρίως παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000). Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2000), τα μέτρα δεν εξελίχθηκαν ως αναμενόταν. Η αρχή των διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία υποθετικά θα αποτελούσαν τόπο συνάντησης για ημεδαπούς και αλλοδαπούς μαθητές σε ένα πραγματικά πλούσιο πολιτισμικό περιβάλλον δεν επιτεύχθηκε. Αν και οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφηκαν σε τέτοια σχολεία, οι γηγενείς δεν τα προτίμησαν φοβούμενοι ότι τα σχολεία αυτά προορίζονταν για μαθητές περιορισμένων δυνατοτήτων. Εν τέλει, τα διαπολιτισμικά σχολεία έγιναν αποκλειστικά σχολεία αλλοδαπών (και παλινοστούντων) μαθητών και όχι τα κέντρα πολιτισμικών ανταλλαγών όπως είχαν οραματιστεί αρχικά οι εισηγητές της λειτουργίας τους (Dimakos και Tasiopoulou 2003). Στα διαπολιτισμικά σχολεία, εφαρμόζεται το πρόγραμμα της *δομημένης εμπύθισης* [structured immersion] ενώ παράλληλα λειτουργούν και τάξεις υποδοχής. Σύμφωνα με τον Baker (2006) ενώ στα προγράμματα δομημένης εμπύθισης φοιτούν μόνο ομιλητές μειονοτικών γλωσσών, τα

εβδομαδιαίος χρόνος όπου διδάσκονται τα παιδιά σε ολιγομελή τμήματα είναι 3-10 ώρες. Οι μαθητές στις τάξεις υποδοχής διδάσκονται 5-10 ώρες την εβδομάδα. Ο αριθμός των ωρών εξαρτάται από το πόσα χρόνια ο μαθητής έχει φοιτήσει στο σχολείο, από το πόσα χρόνια ενισχυτικής διδασκαλίας έχει παρακολουθήσει και από το βαθμό της ικανότητάς του στην ελληνική. Οι απολύτως αρχάριοι διδάσκονται 10 ώρες την εβδομάδα ενώ την υπόλοιπη μέρα παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις του σχολείου (Dimakos και Tasiopoulou 2003).

μαθήματα διεξάγονται στην κυρίαρχη γλώσσα. Η πρώτη γλώσσα των παιδιών δεν αναπτύσσεται αλλά αντικαθίσταται από την κυρίαρχη. Όπως βλέπουμε, λοιπόν, οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα αγνοούνται ακόμα και στα διαπολιτισμικά σχολεία.

Περαιτέρω νομοθεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1996, σε συνεργασία με ελληνικά πανεπιστήμια και χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση υποστήριξε τρία μεγάλα εκπαιδευτικά προγράμματα που διήρκησαν μεταξύ 1997-2000 και 2000-2004. Τα προγράμματα αυτά αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων (Dimakos και Tasiopoulou 2003). Το πρόγραμμα που αφορά στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών λειτούργησε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μερικές από τις δράσεις αυτού του προγράμματος ήταν η δημιουργία δίγλωσσου διδακτικού υλικού (ελληνο-αλβανικού και ελληνο-ρωσικού) και η εισαγωγή δίγλωσσων εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Το πρόγραμμα λειτούργησε πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία της χώρας αλλά δεν έχει αξιολογηθεί ακόμα. Σύμφωνα δε με τους Σκούρτου κ.ά (2004) το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών δεν περιείχε σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Το 1999 θεσπίζονται νέα μέτρα για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα σύμφωνα με τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία. Παρ' όλα αυτά, ο προσανατολισμός τους παραμένει σταθερός: η εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η μόνη διαφορά από προηγούμενα μέτρα είναι ότι η ελληνική τώρα αναφέρεται ως *δεύτερη* γλώσσα. Επομένως, σύμφωνα με τη νέα υπουργική απόφαση, οι καθηγητές σε αυτές τις τάξεις θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου κ.ά 2004). Η ίδια υπουργική απόφαση αναφέρεται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, η οποία ωστόσο παραμένει στη διάθεση της νομαρχίας, ενώ η διδασκαλία της ελληνικής σχεδιάζεται και ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Σκούρτου κ.ά. 2004). Το 2003 λειτούργησαν στη χώρα 422 τάξεις υποδοχής και 556 φροντιστηριακά τμήματα (Σκούρτου κ.ά. 2004).

Συμπεράσματα

Τα μέτρα που πήρε η ελληνική πολιτεία για να διαχειριστεί το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία είναι ελάχιστα εν σχέση με τον αριθμό των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0.17% του συνολικού αριθμού των δημόσιων σχολείων ενώ ο αριθμός των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών προσεγγίζει το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Αναφορικά με τα φροντιστηριακά τμήματα και τις τάξεις υποδοχής, αν και πολυάριθμες, δεν φαίνεται να πετυχαίνουν το σκοπό τους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για μαθητές διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας εστιάζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ενώ το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν αυτοί οι μαθητές θεωρούνται έλλειμμα. Υπό αυτή την έννοια και βάσει της συζήτησης στην ενότητα 2.3 η ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί *αφομοιωτικό* προσανατολισμό.

Γογωνάς Νικόλαος ΕΕΠ, Τμήμα Αγγλική Γλώσσας και Φιλολογίας,
Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευχαριστούμε θερμά τον κο Γογωνά Νικόλαο για την έμπρακτη υποστήριξή του με κείμενά του που αφορούν τη διγλωσσία και τη δράση μας γενικότερα.

Η Παιδαγωγική Ομάδα